

L'ÉCOLE FACE À LA SANCTION

Punitions scolaires et sanctions disciplinaires

Eirick Prairat

Caisse nationale d'allocations familiales | « Informations sociales »

2005/7 n° 127 | pages 86 à 96

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-86.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales.

© Caisse nationale d'allocations familiales. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Eirick Prairat – professeur des universités, Nancy 2

L'école face à la sanction

Punitions scolaires et sanctions disciplinaires



L'école n'est plus un espace aux modalités de régulation spécifiques, fondées sur l'autorité et sur la légitimité de l'institution. Le contexte d'indiscipline et de violence auquel elle se trouve fréquemment confrontée fait que dans le cadre de mesures réglementaires récentes, elle en appelle au droit et à la justice pénale pour répondre à ces défis. Est-ce trop, est-ce assez ? Réflexion sur ce qui régit ce lieu intermédiaire qui doit, avant tout, rester éducatif.

La réforme de juillet 2000 relative aux procédures disciplinaires et au règlement intérieur des établissements du second degré est une réforme importante ⁽¹⁾. Il faut sans doute remonter à celle de juillet 1890 pour voir une réforme aussi audacieuse dans ses orientations. Bien qu'attendue, elle a cependant suscité de très vives polémiques. Cet article analyse les différents points de vue en présence et montre en quoi ceux-ci sont tendanciellement irréconciliables. Derrière l'unanime demande de discipline se dessinent de profonds désaccords quant à l'orientation et à la forme que celle-ci doit aujourd'hui prendre dans les établissements d'enseignement.

Contexte et enjeux d'une réforme

La variabilité des pratiques punitives au sein des établissements, le recours souvent rapide à l'exclusion, la multiplication des procédures de signalement auprès de la justice, ou encore l'incompréhension croissante des élèves devant certaines décisions exigeaient que la législation disciplinaire en vigueur soit revisitée. Il fal-

lait rationaliser et harmoniser l'exercice de la sanction en clarifiant notamment ses principes et ses modalités d'exécution. La nouvelle réglementation affirme ainsi "*la valeur formatrice et pédagogique*" de la sanction et précise que celle-ci devra poursuivre une double finalité : responsabiliser et rappeler le sens et l'utilité de la loi.

Le conseil de discipline, considéré dans les réglementations antérieures comme l'*ultima ratio*, devient l'instance ordinaire de gestion des sanctions. Désormais, il a les mêmes attributions que le chef d'établissement et peut prononcer l'ensemble des sanctions inscrites au règlement intérieur. D'autres dispositions, moins importantes mais significatives, méritent d'être mentionnées. L'effacement de toute sanction du dossier au terme de l'année, la mise en place du sursis, l'encouragement à recourir à des procédures de réparation, la réintégration des élèves exclus par une activité de médiation ou de suivi ; toutes ces mesures attestent que la politique disciplinaire des établissements scolaires doit devenir un véritable chantier éducatif.

Cela dit, le fait marquant de cette nouvelle réglementation réside dans l'introduction de quelques principes juridiques. L'école, à l'époque de l'enseignement mutuel, au début du XIX^e siècle, avait déjà fait des clin d'œil au droit, mais celui-ci avait plus un rôle d'habillage que de structuration des pratiques. Il faut replacer les choix disciplinaires actuels dans un contexte sociopolitique plus large. L'affaiblissement des autorités traditionnelles (morales, religieuses, idéologiques...) et l'extension des logiques de marché tendent à faire du droit un des derniers langages communs de nos démocraties. Témoin la judiciarisation massive de nombreux conflits naguère réglés par la société civile. L'école n'échappe pas à cette évolution.

Elle connaît, elle aussi, les affres de la pénalisation et les dilemmes du signalement, et, en même temps, n'hésite pas à en appeler au droit, comme l'atteste le recours à la justice pénale pour traiter les violences dont elle est le théâtre, ou encore l'inscription récente de contenus juridiques dans les programmes d'éducation civique du lycée. En somme, le droit et la justice sont perçus à la fois comme des obstacles au fonctionnement tradition-

nel de l'institution et comme un moyen pour répondre aux nouveaux défis qui sont les siens.

Les deux régimes punitifs

Les textes de juillet 2000 distinguent punitions scolaires et sanctions disciplinaires. Cette distinction, qui n'a pas de fondement théorique précis, répond à l'exigence pratique de délimiter le champ d'application des principes juridiques. Les punitions scolaires sont des mesures d'ordre intérieur : retenue, excuses orale et écrite, devoir supplémentaire, exclusion de cours... Mentionnées au règlement intérieur, elles ne sont soumises à aucune procédure particulière mais sont réglées par le respect des préceptes éducatifs de justice et de modération. Elles sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement. Elles peuvent être prononcées par les personnels de direction ou d'éducation (éventuellement sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative), de surveillance et d'enseignement.

Les sanctions disciplinaires répondent, quant à elles, aux manquements graves, c'est-à-dire aux atteintes aux personnes et aux biens. Elles relèvent du chef d'établissement ou du conseil de discipline, et doivent impérativement respecter quatre grands principes du droit pénal : la proportionnalité, la légalité des sanctions et des procédures, l'individualisation, et enfin, le principe du contradictoire. Ces nouveaux textes ont suscité trois grandes réactions, que nous analysons dans les lignes qui suivent.

La demande d'autorité

La première réaction est de type contestataire. Les détracteurs de la réforme ont vu dans ces nouveaux textes une atteinte à l'autorité déjà vacillante des personnels éducatifs. Ces personnels auraient préféré qu'on leur témoigne plus de confiance et qu'on leur délègue, à titre personnel, un supplément de pouvoir, et non qu'on introduise dans le jeu disciplinaire un ensemble de mesures procédurales. Cette position, sans aucun doute sincère, n'a pas vraiment pris la mesure du processus général de désacralisation à l'œuvre au sein de l'institution scolaire depuis une quarantaine d'années.

(2). Deux indicateurs permettent de saisir ce processus.

> Le premier est l'augmentation des actes d'indiscipline dans les lieux d'enseignement. Parlons d'indiscipline et non de violence car pour définir celle-ci, il est préférable de s'en tenir à une définition qui soit proche de son acception juridique. Nous ne pouvons pas reprendre ici l'ensemble des arguments que nous avons développés par ailleurs et qui militent en faveur d'une définition restreinte de la violence (3). Mentionnons seulement que si l'école entend travailler avec la police et la justice, il y a une nécessité quasi fonctionnelle d'ajuster les représentations et les catégories entre l'école et les institutions partenaires. L'école et la justice doivent notamment s'entendre sur ce qu'elles appellent "violence".

Nous connaissons la géographie scolaire de la violence, ses zones sensibles et ses récentes extensions. L'indiscipline est un phénomène plus large, plus diffus et qui touche, selon des formes variées et des intensités différenciées, la quasi-totalité des établissements. Le phénomène qu'il nous est donné d'observer, depuis quelques décennies, est nouveau à la fois dans sa forme et dans ses caractéristiques.

Dans les enceintes scolaires, nous n'avons plus à faire à des chahuts traditionnels, mais à des chahuts anoniques. Les chahuts traditionnels sont des agitations ritualisées et circonscrites dans le temps et dans l'espace, qui témoignent d'une adhésion à l'ordre scolaire. Comme les rites de la fête de carnaval, ils sont encore des moments d'intériorisation de la norme. Nous sommes passés de ce type de chahuts – intégrateurs – à des chahuts qu'il faut qualifier d'anoniques parce qu'ils sont chroniques, peu ritualisés, et témoignent d'une perte du sens de la norme. Il n'y a plus de reconnaissance de la norme, au double sens du verbe reconnaître. La norme n'est plus connue ou si elle l'est, son emprise s'est très fortement affaiblie (4).

L'indiscipline moderne est plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance, que le résultat de transgressions toujours très clairement identifiables. Elle est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à bousculer et à renverser qu'à diluer et à subvertir le cadre normatif. Voilà brièvement décrit ce premier phénomène qui révèle une mutation, une crise dans le rap-

port à l'ordre scolaire traditionnel, crise générale qui n'est ni réductible ni identifiable au problème socialement et géographiquement repéré de la violence.

> Le second indicateur est le changement d'attitude des parents à l'égard de l'institution. Il ne s'agit pas ici d'évoquer la rancœur de certaines familles de milieux modestes vis-à-vis d'une institution qui a déçu leur espoir de reconnaissance et leurs attentes d'insertion, mais de mettre en lumière l'attitude des classes moyennes qui est en train de redessiner, au-delà de leur demande particulière, le mode de rapport dominant des familles à l'égard de l'école. Des parents qui comparent les équipes éducatives, apprécient la qualité des accompagnements proposés, jaugent les climats d'établissement, s'informent sur les projets et les objectifs... Des parents qui soupèsent, comparent, hiérarchisent et qui peuvent, le cas échéant, déposer des recours s'ils jugent une décision contraire à leur intérêt légitime ou peu conforme à ce qu'ils jugent être la vocation éducative de l'école. C'est une posture critique et évaluative qui caractérise aujourd'hui l'attitude d'un nombre grandissant de parents à l'égard de l'institution scolaire.

Ce processus de désacralisation a deux conséquences. La première est le déplacement de la légitimité de l'institution. Jadis, la légitimité de l'école était institutionnelle. Ses missions – transmettre des univers symboliques et former le citoyen – suffisaient à la légitimer. La manière dont elle s'acquittait de sa tâche était l'objet d'une préoccupation parentale plutôt distante. Aujourd'hui, l'école ne peut plus faire l'économie d'une information et d'une explication sur son projet d'établissement, sur son mode de fonctionnement ainsi que sur les dispositifs et les procédures disciplinaires qu'elle utilise. Nous assistons à une transformation ou, plus exactement, à un glissement vers une légitimité de nature procédurale.

La seconde est le brouillage des responsabilités et des prérogatives des différents protagonistes impliqués dans l'action éducative. Le récent rapport de Jean-Pierre Obin est sur ce point tout à fait symptomatique, puisque l'intégralité du chapitre III est réservé à préciser les rôles et les responsabilités des différents membres de la communauté éducative (parents, élèves, pro-

fesseurs, personnels d'éducation, de direction...) (5). Qui décide ? De quoi ? Et sur la base de quels dispositifs et de quelles procédures légitimes ? L'école d'aujourd'hui a besoin de rompre avec ses modalités silencieuses, elle doit énoncer à haute voix les responsabilités, les obligations et les règles du jeu.

La réforme de juillet 2000 prend, dans ce contexte, une coloration toute particulière. Redonner crédit à des procédures discréditées ne pouvait passer par une simple restauration de l'autorité professorale, par la délégation de pouvoirs trop personnels. Le sentiment d'injustice qu'éprouvent les élèves dans les établissements du secondaire renvoie moins, comme l'a justement montré François Dubet, à des questions d'inégalité qu'à une expérience de l'arbitraire, arbitraire des orientations, des notes, des exclusions, des sanctions... (6). Dès lors, une école juste, ou perçue comme telle, est une école où les actes et les décisions apparaissent lisibles, justifiés et partiellement détachés des prérogatives personnelles des adultes.

Les tenants d'une plus grande juridicisation

La seconde réaction est celle de ceux qui estiment qu'avec ces nouveaux textes la réforme s'est arrêtée en chemin. Les punitions scolaires ne sont pas soumises au droit, les sanctions disciplinaires n'y obéissent que partiellement ; ce qui fait dire aux tenants d'une plus grande juridicisation de l'espace scolaire que la réforme a été timide, trop timide, et que si l'on souhaite épouser la logique juridique, il faut, dans un souci de cohérence, l'épouser complètement. Ces réformateurs font de la sanction éducative une simple photocopie, une duplication de la sanction pénale. Ils ignorent les caractéristiques de la sanction éducative et, plus fondamentalement, ne font pas grand cas de la spécificité de l'espace scolaire.

Le droit ne doit pas être étranger à l'école car former un citoyen, c'est notamment l'initier à l'intelligence de la chose juridique. C'est à l'école que l'élève doit découvrir et expérimenter la valeur et la nécessité de cet ordre symbolique. Mais si, sous couvert d'accueillir le droit, l'école se transforme en espace public, elle se nie en tant qu'école. Or elle doit demeurer un lieu particulier.

Nombre de discours semblent avoir oublié cette réalité, faisant d'elle tout à tour une cité, une démocratie ou encore une entreprise. Il n'est pas inutile de rappeler ici que l'espace scolaire possède trois grandes caractéristiques, les oublier revient à le banaliser et, finalement, à en neutraliser la dimension éducative.

> *“L'école, écrit Hannah Arendt, n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le monde privé que constitue le foyer...” (7).*

L'espace scolaire est un espace intermédiaire. Il se cale entre la famille, le monde du travail et l'espace politique. Et à ce titre, nous ne saurions le réduire à aucune de ces trois instances.

> Espace intermédiaire, l'école est aussi un espace transitionnel. Elle organise le passage, le cheminement du monde domestique vers les mondes du travail et du politique, de sorte que le pédagogue moderne n'est plus celui qui conduit l'enfant à l'école, mais celui qui le mène au-delà de l'école. L'éducateur est un passeur.

> Enfin, l'école est un espace de simulation, un lieu où l'on a droit à l'erreur parce que, précisément, il est libéré des impératifs de la production et des exigences du rendement. À l'école, on ne paie pas *cash* ses erreurs et ses bêtises, les conséquences des actes ne sont ni supprimées ni mises entre parenthèses, mais atténuées. Le temps du devenir adulte est un temps d'expériences et de reprises.

Une entrée massive du droit au sein de l'école n'est pas sans poser problème car en rapprochant l'espace scolaire de l'espace public, on en supprime précisément la spécificité et, par là même, les conditions effectives de l'action éducative. En supprimant le statut d'extraterritorialité de l'espace scolaire pour l'inscrire dans la continuité de l'espace public, on fait peser sur l'enfant une responsabilité inédite ; situation qui, à bien des égards, contredit le principe éducatif d'une responsabilisation progressive.

La position conciliatrice

La troisième et dernière position est défendue par ceux qui estiment que les décrets et circulaires de juillet 2000 sont des textes intéressants, parce qu'ils tentent de

concilier les garanties qu'offre le droit et la spécificité formative de l'espace scolaire. Les punitions scolaires réprimant les petits manquements sont hors droit, ce qui est, pour ces personnels, une bonne chose, car une part non négligeable de la vie et de la conflictualité scolaire doit échapper au droit. Il ne s'agit pas de cultiver une position anti-juridique, mais de reconnaître qu'une limitation est la condition même d'un usage pertinent du droit pour les manquements graves.

En ce qui concerne les sanctions disciplinaires, la juridicisation est restée mesurée. Le principe d'impartialité, par exemple, est à peine esquissé, puisque le conseil de discipline associe parents, élèves et personnels de l'établissement. Il aurait été possible d'élargir le cercle en invitant des personnes extérieures (éducateurs, personnels de la Protection judiciaire de la jeunesse...) (8). Les nouveaux textes ignorent aussi le principe de publicité des débats et des décisions, étant donné que le conseil de discipline continue de siéger à huis clos. Ils ne font pas non plus grand cas du principe de présomption d'innocence et les procédures de recours n'ont été ni modifiées ni externalisées.

La nouvelle réglementation est, aux yeux des tenants de la position conciliatrice, une réglementation de compromis qui a essayé de trouver un point d'équilibre entre droit et éducation, puisqu'il s'est agi de juridiciser la sanction sans la "juridictionnaliser", c'est-à-dire de reprendre quelques principes du droit sans pour autant entrer dans les méandres longs et tortueux de la procédure juridictionnelle (9). Les conciliateurs ont le sentiment qu'une trop forte emprise du droit serait contre-productive. *"En recherchant la légitimité du droit, écrivent Antoine Garapon et Thierry Pech, qui jugent cette réforme plutôt positive, l'école risque de perdre en efficacité, en rapidité, en cohésion et finalement d'abandonner sa spécificité d'espace intermédiaire et de banaliser sa réponse aux conflits. Le souci louable d'évacuer l'arbitraire et le caractère approximatif des pratiques répressives pour y substituer les principes généraux du droit pour accoucher d'une conception de la sanction orientée vers un rétributivisme mécanique est peu satisfaisant du point de vue éducatif"* (10).

Si les principes du droit donnent un surcroît de légit-

mité à l'institution scolaire en introduisant une rationalité impersonnelle dans les procédures disciplinaires, ils peuvent, dans le même moment, augmenter les risques de contentieux (11). Ce que l'institution scolaire peut gagner avec le droit, elle risque toujours, à trop parier sur celui-ci, de le perdre en contentieux et en conflit de procédure. Par ailleurs, si la sanction exige d'être une réponse assez rapide, la procédure juridictionnelle réclame, elle, du temps. Le temps du droit n'est pas toujours conciliable avec le temps éducatif qui articule, sur un mode dialectique, le temps lent de la maturation et le temps parfois plus rapide de la réponse et de la mise au point.

La position des conciliateurs n'est pas exempte de difficultés. La première pose un problème de limite. Dès lors que l'on ouvre les portes de l'école à quelques principes du droit pénal, comment garantir que les autres principes qui leur sont articulés ne vont pas, à terme, franchir le seuil de l'institution et venir s'ajouter aux principes déjà intégrés ? D'où l'urgence, à la fois réflexive et politique, de penser le concept de sanction éducative. Il s'agit moins de poser une limite externe et improbable à l'entrée des principes du droit pénal que d'assigner une limitation interne, c'est-à-dire découlant de la logique même du travail éducatif.

Seconde difficulté : comment marier droit et discipline ? Car c'est bien de cela qu'il s'agit lorsque l'on introduit du droit au sein des établissements scolaires. *“La norme disciplinaire et la règle de droit sont, dans les États démocratiques du moins, très hétérogènes. La première est locale, la seconde générale ; la première recherche l'efficacité et la souplesse, la seconde, la prudence et des garanties d'équité ; la première mise sur la compétence d'un corps socioprofessionnel donné, la seconde, sur l'extériorité et l'impartialité du tiers de justice ; enfin, la première est profondément liée au caractère hiérarchique des relations visées, tandis que la seconde, elle, protège l'égalité des personnes”* (12).

La discipline s'appuie sur les places et sur les statuts, elle code les conduites et les comportements. Elle fonctionne à la dissymétrie et est sous-tendue par l'utopie éducative de la mise en forme. Le droit est un ensemble

de règles impersonnelles et formelles qui définit des cadres et fixe des limites à ne pas franchir. Il présuppose l'égalité des personnes et est sous-tendu par l'utopie politique de la communauté d'égaux. Tel est le défi des conciliateurs : bricoler une sorte d'hybridation entre droit et discipline.

L'école désorientée

On est surpris par la rapidité avec laquelle ces textes viennent à nouveau d'être modifiés (13). Nouvel épisode, nouveau rebondissement... Car ces textes sont entrés en vigueur tardivement, parfois au cours de l'année scolaire 2002-2003 pour les établissements les moins pressés de se conformer aux nouvelles exigences réglementaires. Ajoutons que leur application est restée très disparate. "*Certains établissements, note Pierre Merle, n'ont en effet procédé qu'à des révisions extrêmement limitées de leur règlement intérieur. [...] La preuve est facile à établir : la réécriture s'est réduite à l'ajout d'une annexe ou bien de quelques articles notés en « bis » dans le texte*" (14).

Aucune évaluation rigoureuse n'a donc servi de point d'appui pour remanier ces textes. Il fallait rassurer les déçus de la réforme tout d'abord, en modifiant la composition du conseil de discipline. Augmenter le nombre des professeurs doit "*réaffirmer l'autorité*" de ces derniers. Les réformateurs n'ont pas manqué de faire savoir que ce n'est pas ainsi que l'on va restaurer l'autorité professorale, tout simplement parce que celle-ci ne se décrète pas mais se conquiert par la qualité du travail, le souci de cohérence et la fidélité à quelques grands principes.

Le conseil de discipline a-t-il une véritable fonction de régulation lorsqu'il apparaît comme une simple émanation du pouvoir scolaire ? Les élèves et les parents insatisfaits ne vont-ils pas en appeler à un tiers plus extérieur et plus objectif : la justice ? Ironie, notent les réformateurs, c'est en voulant réaffirmer l'autorité de l'école et de ses professeurs que l'on prend le risque de les desservir.

La dernière modification a, on le sait, fait la une de plusieurs quotidiens : c'est le fameux retour à la punition collective. On peut se demander si cette dernière modi-

fiction ne ruine pas le sens même de la réforme de juillet 2000. La modernité éducative, sous d'apparents et immédiats consensus, est en fait profondément divisée. À moins qu'il ne faille lire ces derniers durcissements comme les ultimes soubresauts avant l'avènement d'une école post-disciplinaire. ■

NOTES

1 - Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000, décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000, circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000. Voir le **BOEN** spécial n° 8 du 13 juillet 2000, p. 1-18. La réforme a été initiée sous le ministère de C. Allègre, mais c'est sous celui de J. Lang que les textes ont paru au **Bulletin officiel**.

2 - Pour une présentation plus détaillée, on peut se reporter à E. Prairat, "La lente désacralisation de l'ordre scolaire", **Esprit**, n° 290, 2002, p. 138-151.

3 - E. Prairat, **Sanction et socialisation**, Paris, PUF, 3^e éd., 2004, p. 6-10.

4 - J. Testanière, "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", **Revue française de sociologie**, vol. VIII, 1967, p.17-33.

5 - J.-P. Obin, **120 propositions pour un établissement mobilisé contre la violence**, rapport remis à J. Lang, ministre de l'Éducation nationale, 2001, chapitre III. Ce rapport a été récemment édité au SCEREN-CRDP de Lyon (2003), sous le titre "L'école contre la violence".

6 - F. Dubet, "Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire", in **La justice du système éducatif**, sous la dir. de D. Meuret, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 178-194.

7 - H. Arendt, "La crise de l'éducation", **La crise de la culture**, Paris, Gallimard, coll. "Folio", 1995, p. 242.

8 - Ce n'est qu'avec le conseil de discipline départemental, présidé par l'inspecteur d'Académie, que prend vraiment corps l'idée d'un tiers externalisé. Il ne s'agit pas d'une instance d'appel, mais d'une instance destinée à gérer, sur demande du chef d'établissement, les dossiers susceptibles d'entraîner des troubles dans l'établissement.

9 - A. Garapon, T. Pech, "La sanction disciplinaire à l'école, promesses et dangers du droit", in **La sanction, approches plurielles**, sous la dir. de E. Prairat, Érès, n° 668, 2001, p. 43.

10 - A. Garapon, T. Pech, article cité, p. 43.

11 - C'est ce qu'atteste l'évolution de ces dernières années, puisque la direction des affaires juridiques du ministère comptabilise 262 recours liés à la vie scolaire en 2000, 282 en 2001 (+ 7,6) et 320 en 2002 (+ 13,5). Voir, à ce sujet, **Les territoires nouveaux de la judiciarisation**, supplément de **La lettre de l'éducation**, n° 430, novembre 2003.

12 - T. Pech, "La discipline : l'école, cas d'école", **Esprit**, n° 290, 2002, p. 126-127.

13 - Nous faisons ici référence à la circulaire n° 2004-176 du 19 octobre 2004, publiée au **BOEN** n° 39 du 28 octobre 2004.

14 - P. Merle, "Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires", **Carrefours de l'éducation**, n° 16, 2003, p. 5-6.